

Congreso CIAPOT

Instalación 2: Trabajo, Salud y Calidad de Vida en las Organizaciones

Ejes Específicos:

1. Producción de subjetividad y procesos de trabajo.

Reaprendizaje de la afectividad para prevenir la violencia. Una perspectiva biocéntrica

Autoras: Dra. Claudia Liliana Perlo¹

Ps. María Verónica Lopez Romorini².

IRICE-CONICET-UNR

Resumen

El trabajo que presentaremos en este congreso se enmarca en un proyecto llevado a cabo a través de un Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación sobre temas de interés provincial, desarrollados por grupos de investigación pertenecientes al sistema de ciencia, tecnología e innovación en la provincia de Santa Fe.³

En esta ponencia referiremos a un caso de una de investigación que aún se encuentra en desarrollo. Presentaremos la perspectiva teórica- metodológica

Correspondencia con las autoras:

¹ Dra. Claudia Liliana Perlo. Investigadora Adjunta. Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación, (IRICE-CONICET-UNR). Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional. Ocampo y Esmeralda. (2000) Rosario, Argentina. Tel. 54-341-4821769 (int.:211) E-mail: perlo@irice-conicet.gov.ar

² Ps. María Verónica Lopez Romorini. Becaria Doctoral. Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación, (IRICE-CONICET-UNR). Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional. Ocampo y Esmeralda. (2000) Rosario, Argentina. Tel. 54-341-4821769 (int.:211) E-mail: lopezromorini@irice-conicet.gov.ar

³ Proyecto Aprobado Re-Aprendizaje de la Afectividad para prevenir situaciones de violencia en la escuela y la comunidad. Nro. de Resolución 126. Proyecto 2010-148-11

que se aplicó en el caso seleccionado y los resultados preliminares. Se trata de una escuela de gestión privada, educación primaria confesional. El trabajo tuvo el objetivo de implementar un proceso de investigación-acción en la comunidad educativa para abordar la prevención de la violencia, a partir del re-aprendizaje de dos ejes fundamentales: afectividad y creatividad. Como así también investigar metodologías de facilitación de procesos colectivos de aprendizaje y cambio, que impliquen nuevos modos de abordaje y solución a la problemática de la violencia.

Abstract

This work presents part of a project framed in a program of research projects on matters of provincial interest, developed by research groups belonging to the science, technology and innovation system from Santa Fe, Argentina.

In this paper we refer to a study case still developing. We present the theoretical-methodological perspective applied in the case and some preliminary results. The case we are studying is a private, confessional and elementary school.

This work aims to implementing a process of research and action in the educational community, in order to prevent violence; from the “re-learning” of two fundamental axis: affectivity and creativity, as well as researching collective processes of learning and change facilitation methodologies, involving new ways to approach and solve the violence problem.

Presentación

Presentamos una investigación que actualmente se encuentra en desarrollo. La misma se lleva a cabo en el Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional (AyD) de IRICE-CONICET. Dicha área, lleva 13 años investigando procesos colectivos de aprendizaje y cambio, como así también realizando actividades de vinculación científico-tecnológica que permitan diseñar metodologías pedagógicas reflexivo-vivenciales, acordes a la singularidad de cada organización.

Presentamos aquí la perspectiva teórica- metodológica implementada, el caso seleccionado y los resultados preliminares. Se trata de una institución educativa en una localidad del interior de la provincia de Santa Fe, perteneciente al departamento Rosario.

En las conclusiones se enlazan teóricamente los resultados provisorios arribados, con la perspectiva teórico-metodológica previamente abordada. A modo de anticipación al lector este trabajo concluye con la idea de que los problemas de violencia denuncian, que el principal desafío educativo no es de tipo cognitivo-instruccional para insertarnos en un sistema socioproductivo, sino de tipo cognitivo-vital (Maturana, Varela, 1984) para recuperar nuestro acoplamiento estructural entre sistema y entorno, en definitiva para conservar la vida.

Perspectiva teórica

Una visión panorámica del crítico siglo XX (Morin, 2011), nos muestra una época signada por la violencia, la guerra, los totalitarismos y la construcción de una subjetividad empobrecida que condujo a una afectividad sometida y al desencuentro humano. Este desencuentro constituye una tragedia (Toro, 2007) que reproduce más violencia y atenta contra la VIDA.

La violencia social y política, el malestar cultural e institucional y las relaciones competitivas del mundo productivo, socavan la comprensión y tolerancia de las diferencias, obstaculizando la convivencia.

En el contexto mundial actual son recurrentes las situaciones en que la espiral de la violencia social se refleja y perpetua en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Esta realidad deja al descubierto la vulnerabilidad de las instituciones democráticas, especialmente la educativa, para dar respuesta a esta situación compleja.

Una sociedad fragmentada requiere de manera urgente restablecer lazos afectivos y vínculos sociales inclusivos para proteger la vida y fortalecer la democracia.

Sin ignorar, ni desconocer la violencia en su manifestación física, en este trabajo, nos centraremos en otro tipo de violencia que Bourdieu (1999) denominó en la década del 70 violencia simbólica. Abordaremos situaciones de violencia que se manifiestan de manera sutil, silenciosa y naturalizada y toman cuerpo en las conversaciones sociales enmarcadas en el ámbito educativo.

La violencia, definida por Bohm (1997) como una de las patologías del pensamiento colectivo, pone en evidencia la urgencia de trascender los modos conflictivos de comunicación tales como, debates toscos y conversaciones improductivas. Situación que vuelve imprescindible la transformación de los hábitos sociales estereotipados, habitus (Bourdieu, 1999), en espacios dialógicos posibilitadores del “pensar juntos”. (Bohm, 1997)

En esta introducción teórica, en primer lugar consideramos necesario establecer una distinción entre violencia y agresividad.

Desde una perspectiva etológica, disciplina desde la cual se ha estudiado la conducta animal propia de una determinada especie, (incluida la humana) y su evolución filogenética; la agresividad constituye un impulso vital en defensa de lo propio, alimentos, espacio, la propia vida. Instinto de conservación de los organismos en la búsqueda evolutiva de la supervivencia. Se trata de una energía dirigida a la concreción de una meta fundante, la conservación de la vida y la especie.

En un sentido convergente, Winnicott (1981) considera a la agresividad como una fuerza, un potencial que trae el niño al nacer y que podrá expresar en tanto

el medio lo permita. Si esto no fuera posible el niño reaccionará o bien de manera indefensa y sumisa o de modo antisocial y destructivo. Para dicho autor, el problema no reside en la expresión de la agresividad, sino en la represión temprana que el entorno ejerce sobre el niño. Lo cual constituirá el paso del impulso positivo agresivo primario, necesario para reconocer al otro, hacia una agresión reactiva, frente a un medio que lo reprime.

Otro de los principales aportes de Winnicott (1981) radica en desmitificar la agresividad como un impulso dañino y la plantea como un camino para el reconocimiento de la alteridad (Chagas Dorrey; 2012)

Tanto Laplanche y Pontalis, (1971) como Pain (1998) afirman que la agresividad puede transformarse en violencia cuando es reprimida o cuando no encuentra terreno para desarrollarse.

Por otra parte, la violencia como comportamiento/actitud emocional, generalmente es negación del otro como legítimo otro (Maturana, 2010). Generalmente, esta emoción (del latín emotio: movimiento o impulso hacia) es movida por el miedo, el enojo, la desconfianza, la intolerancia o la opresión.

La violencia, sienta sus raíces en un paradigma antropocéntrico caracterizado por el deseo de ejercer un dominio sobre los otros, la competencia, la fragmentación que distingue un arriba y un abajo, la superioridad y jerarquía como modos de manipulación de la vida. En este marco, la violencia se entrama en las conversaciones como lucha estéril por las ideas.

Desde una perspectiva biocéntrica, que pone la vida en el centro (Cavalcante, Wagner, Diógenes, Arraes, Regina, 2004) se enfatiza en el reaprendizaje de la afectividad y la creatividad, como alternativa para suspender los juicios, y elevarse por encima de las polarizaciones duales que originan y alimentan los ciclos de violencia.

Co-gestionar redes afectivo-creativas, como modo de producir subjetividades en la comunidad educativa es reconocer la conexión profunda con nosotros mismos, con los otros y con el universo que nos rodea; como así también, atender a la importancia del vínculo afectivo como principal lazo de toda relación y de la trama vincular que nos constituye. Por otro lado, la creatividad como poder transformador amplía la percepción, abre nuevos puntos de vista,

alimenta la imaginación y da lugar al acto creativo permitiendo afrontar los obstáculos, aceptar, reconocer al otro en su diferencia como legítimo otro, propiciando el encuentro humano. Pues, al decir de Winnicott (1981) adaptarse a la realidad, impide su creación.

La educación, objeto central de nuestras investigaciones, puede brindar a la persona la posibilidad de desarrollo en todas sus dimensiones humanas. Esto es aprender a ser, conocer, hacer y *a convivir juntos* (Delors, 1994). En este trabajo nos hemos centrado especialmente en este último aspecto, *aprender a convivir*, lo que conlleva la profunda comprensión de aceptar de manera legítima a los otros. Consideramos que este enfoque permitirá prevenir la violencia y co-construir un espacio humano centrado en la recuperación del profundo sentido de la vida y su resguardo.

Abordaje metodológico

La matriz metodológica de nuestros estudios cualitativos se sustenta en los trabajos fundantes de Glasser y Strauss (1967) Grounded Theory, teoría fundada, enraizada, anclada. Los autores destacan la necesidad de arraigar la teoría en la realidad y la importancia de la observación *in situ* para la comprensión de los fenómenos. Esta corriente metodológica emerge de una profunda revisión de los métodos positivistas deductivos y enfatiza la inducción como herramienta para la generación de conocimiento. Asimismo centran sus trabajos investigativos en el cambio social, los procesos y la complejidad de lo real.

Nuestro trabajo guiado por la investigación-acción, en el campo organizacional se apoya en una perspectiva micropolítica (Ball, 1989; Bardisa, 1997; Terrén, 2004, Blasé y Blasé, 1999; López Yáñez, 2005) que toma al interaccionismo social (Mead, 1972) como marco psicosociológico para comprender la acción colectiva en las organizaciones.

Las intervenciones en el campo se realizan desde una perspectiva compleja, sistémica, apreciativa y biocéntrica. La perspectiva compleja y sistémica parte de una concepción de la realidad como un sistema integrado, donde las relaciones priman sobre las partes y son las primeras las que le dan sentido y

configuración al sistema. Las indagaciones que se realizan son apreciativas y pretenden generar el *bien-estar* de esa trama vital a partir de la cual creemos, es posible una co-construcción de dispositivos de participación para generar conocimiento.

Las técnicas, herramientas e instrumentos se basan en el principio biocéntrico, concepto desarrollado por el psiquiatra y antropólogo Rolando Toro (2007)

El principio biocéntrico pone su interés en un universo comprendido como un sistema vivo. El reino de la vida abarca mucho más que los vegetales, los animales y el hombre. Todo lo que existe, de los neutrinos al cuasar, de la piedra al pensamiento más sutil, hace parte del sistema vivo prodigioso. (Toro, 2007; p. 76)

Desde esta perspectiva, que encuentra sólido anclaje teórico en la biología del conocimiento (Maturana, Varela, 1984) se reconoce el valor cognitivo de la vivencia. En este sentido las estrategias de campo utilizadas son de tipo reflexivo-vivenciales. Puesto que la percepción no depende sólo de los órganos de los sentidos, sino del contexto emocional y de los substratos biológicos, el abordaje lógico-racional es restringido. Por lo tanto, proponemos a la vivencia, con todas sus connotaciones cenestésicas como una herramienta de exploración de los orígenes del conocimiento.

Para Maturana (2007), la mente es un fenómeno que emerge de la interacción del ser humano con su entorno, es en este sentido que entendemos que el conocimiento del universo inmediato se logra del vivir, del llevar a cabo acciones en nuestro entorno tendientes a construir y dar significado a la realidad en la que participamos. Las teorías explicativas son siempre aproximaciones a la realidad, las vivencias son inmersiones en ella. La vivencia constituye una percepción fenoménica pura, situaciones en sí, es el instante, no es lo recordado o lo narrado, es lo que puede ser vivido o revivido. La vivencia es lo que es, es lo real, es certidumbre respecto a la vida para “el que vive”. En síntesis, es la expresión pura de la emoción, sin interpretación (reflexión) del ser.

En la investigación científica la vivencia no ha tenido lugar, es más, ha sido corrida de la escena por la racionalidad del método cartesiano; pienso luego existo, que ha llevado a fragmentar el cuerpo de la percepción.

Damasio (1994) plantea que el ser es anterior al pensar; a nivel evolutivo, el pensar es posterior al desarrollo del tronco cerebral y de los centros emocionales. Es en este sentido que, desde una perspectiva biocéntrica, consideramos que este es el momento histórico en que la ciencia debe retornar al origen; al momento en el que la vida humana estaba centrada en torno a los ciclos de la naturaleza; esta última era la que orientaba toda la actividad del hombre.

Consideramos que el pensar (experiencia) y el ser/ sentir (vivencia) constituyen dos modos diferentes, complementarios y válidos de conocer. La experiencia, refiere a la explicación del mundo que está inscripta en el lenguaje. Mientras que la vivencia alude a la comprensión de la totalidad de la vida a través de la percepción.

A nivel epistemológico, necesitamos superar la palabra como único medio de comunicación y construcción del conocimiento.

Es en este sentido importante tanto para la investigación científica, para la tarea educativa, como así también para nuestra vida, integrar a nuestra razón la vivencia como fuente del conocimiento.

Presentación del Caso

Caracterización de la institución educativa

El caso que presentaremos en esta oportunidad, se trata de una institución educativa de una localidad del interior de la provincia de Santa Fe, perteneciente al departamento. La ciudad cuenta con aproximadamente una cantidad de 26000 habitantes permanentes.

Se trata de una escuela de gestión privada, confesional. La misma cuenta con: 28 docentes; 5 personas como personal no docente y una matrícula de 462 niños como alumnos. La institución esta conformada por sala de una sala de

preescolar (turno matutino y vespertino), 13 Grados desde Nivel Inicial hasta 7° grado (turno matutino y vespertino).

Génesis de nuestra facilitación.

Durante el año 2011, a pedido de la escuela, nuestro equipo, llevo a cabo dos talleres reflexivo-vivenciales, en el marco de una capacitación solicitada por parte de la directora de la escuela, quién recientemente había asumido su gestión. Dicha gestión tiene como principal objetivo el desarrollo de un proyecto institucional basado en la construcción de la convivencia y el desarrollo de la afectividad. Este proyecto busca dar un viraje en la historia de esta institución. A dichas capacitaciones asistieron personal docente, no docente y directivos de la organización.

Fruto de este proceso de facilitación brindado, y ante la emergencia de situaciones que requerían de nuestra investigación y acción en esta institución, la escuela solicita una trabajo de mayor profundidad; la cual desarrollamos durante el año 2012, en el marco del proyecto antes nombrado, financiado por la Secretaria de Ciencia y Tecnología e Innovación de la provincia de Santa Fe.

Implementación del proceso de investigación-acción

En una instancia preliminar se llevó a cabo un relevamiento de las necesidades institucionales, revisión de las teorías en uso (Argyris, 1999) y los modos de acción que construyen la cotidianeidad organizativa de esta escuela, para el ajuste del proyecto de trabajo. Se realizaron entrevistas en profundidad con el equipo directivo y se trabajó con el instrumento series gráficas (dibujos) con el plantel docente y no docente. Con estos instrumentos se buscó relevar datos en torno a la organización, redes, comunicación y poder en este contexto educativo en particular.

A lo largo del proceso se profundizó en el desarrollo de la afectividad y la creatividad en el vivir-convivir, involucrando todos los actores de la comunidad educativa: alumnos-padres-personal docente y no docente y directivos.

El trabajo se organizó en diversos momentos y espacios de facilitación que incluyeron reuniones y conversaciones con los diferentes protagonistas de la comunidad educativa: equipo directivo, plantel escolar docente y no docente, padres, alumnos, supervisor ministerial e instituciones del medio.

Para el inicio del trabajo se propusieron 2 encuentros mensuales al interior de la escuela durante el período anual. Estos encuentros consistieron en: Un grupo de discusión mensual con todo el plantel docente, no docente y directivos, una reunión mensual de planeamiento con el equipo directivo para el diseño y retroalimentación antes y después de cada grupo de discusión.

Los temas abordados en los encuentros fueron: trabajo Colectivo: Competencia/ colaboración, grupos/ Equipos y construcción de la mente colectiva. Poder/ autoridad/ Jerarquía, Liderazgo o co-inspiración en las organizaciones - De la trama violenta a trama afectiva. Tipos de violencia: Estructural, simbólica y cultural atravesando lo socio familiar educativo. Autoridad y autoritarismo: La percepción del otro como enemigo, adversario y semejante. Comunicación: Conversaciones productivas e improductivas. Diálogo y el desafío de pensar juntos.

Los grupos de discusión se diseñaron con herramientas biocéntricas antes referidas; consistieron en trabajos grupales-reflexivos, interactivos, lúdicos, presentaciones teóricas y vivencia corporales.

Estos grupos de discusión fueron registrados a través de notas etnográficas, videgrabaciones y fotografías que conforman nuestras bases de datos.

En el proceso de la investigación se llevaron a cabo encuentros con la comunidad educativa:

Se realizó una reunión-conferencia para padres titulada: “Re-aprendizaje de la afectividad para construir la convivencia”

Se entablaron conversaciones con el equipo de salud mental de la municipalidad, con la intención de abrir canales comunicacionales con otras instituciones, trascendiendo espacios y tiempos escolares con el fin de

construir “redes colaborativas” basadas en la cooperación que fortalecieran modos dialógicos de comunicación-acción, tendientes a la búsqueda de soluciones creativas a las problemáticas de la vida.

Resultados Preliminares

El trabajo en la institución educativa aún se encuentra en desarrollo, por lo que aquí presentaremos resultados preliminares de los procesos desarrollados hasta esta instancia. Durante la realización de los talleres llevados a cabo en el curso del año 2012, como así también en las reuniones llevadas a cabo con nuestro equipo y el equipo directivo de la escuela, fueron emergiendo situaciones que pusieron de manifiesto tanto las tensiones que forman parte de la realidad organizacional de la institución, como así también los aprendizajes significativos de las personas, que les permitieron “darse cuenta” y apropiarse de nuevos modos de mirar y actuar en este contexto.

Acerca de la vinculación ente la investigación y la acción

La puesta en acción de la propuesta ha posibilitado la generación y fortalecimiento de competencias personales y colectivas, además de continuar potenciando el vínculo entre el mundo académico de la investigación y el mundo escolar (comunidad) como espacio de conocimiento.

También se evidencia entre algunos participantes, una sospecha referida a las posibilidades de articulación de la investigación (problemas planteados por el investigador) y la acción (presentada en términos de intervención o capacitación). Este problema fue planteado en términos de la utilidad que podría proporcionar este trabajo para los investigadores y en qué medida y hasta qué punto los docentes, padres y alumnos podrían proporcionarles la posibilidad de generar conocimiento válido. Consideramos que en esta sospecha subyacen los supuestos de investigación arraigados en el paradigma positivista que pone distancia y establece una relación de jerarquía entre el observador y lo observado. Algunas apreciaciones en relación a nuestro rol

ligado a la investigación, no confían en la posibilidad de “hacer juntos”, lo que pone de retorno la vieja fractura entre teoría y práctica. En este sentido el proyecto es apreciado por algunos participantes más como una capacitación que permite transferir conocimientos ya generados que como un espacio de investigación y creación colectiva.

Una nueva gestión basada en la trama colectiva.

En primer lugar es importante destacar que 5 personas del plantel docente de la escuela, concursaron para los cargos de director y vicedirector de la institución. De dicho grupo fueron seleccionadas dos personas que conforman el equipo directivo actual. Algunas de estas personas que no fueron seleccionadas traen consigo una historia personal y familiar de pertenencia institucional de gran presencia a lo largo del tiempo en esta escuela. Por lo que el inicio de esta nueva gestión se fue desarrollando en un proceso caracterizado por la incomodidad, el reacomodamiento, la aceptación y la asunción de los nuevos roles, tanto de quienes asumieron la gestión (director y vice), como de aquellos docentes que continuaron en la escuela en sus cargos de grado. En este sentido nuestro trabajo estuvo abocado a acompañar estos movimientos internos, buscando a través de la integración el reconocimiento del nuevo orden de la trama y de la importancia de que cada uno pueda asumir su lugar y su función en la red organizativa.

En relación a la nueva gestión directiva, se observa una tensión manifiesta entre el modelo de la gestión anterior, basado en una concepción de autoridad ligada a la jerarquía y el control, y el nuevo modelo que se apoya en la trama vincular de las personas, consideradas partícipes, protagonistas y creadoras de la realidad organizacional. Desde este otro modo de abordar la gestión, la autoridad, ya no se erige sobre el control sino sobre la autoría y la responsabilidad de la acción de cada uno de los participantes. Esta concepción de autoridad a menudo es tomada como debilidad y frecuentemente no es reconocida como tal. Observamos en este problema dos aristas que se abren. Una de ellas es la dificultad de cada participante para

“hacerse cargo” de su responsabilidad en el punto sistémico y holográfico en el cual se encuentra posicionado en la institución. La otra radica en la dicotomía, dualista y reduccionista de entender que donde no hay control y represión y hay libertad, no hay límites y firmeza.

Estos conceptos, límites y represión, contención y desborde, fueron trabajados en los talleres desde la perspectiva donde entendemos que los vínculos que establecen límites firmes dan cuenta de un yo y un otro que están presentes en un vínculo. Es esta presencia la que posibilita la construcción de sentidos compartidos.

Participación y generación de conocimiento

Ante nuestra convocatoria de todo el personal de la institución advertimos diferentes respuestas en cuanto a la participación y presencia del personal docente, no docente y directivos. En relación al personal no docente, la directora expresó la incomodidad de alguno de ellos para expresarse de manera abierta en ese ámbito. Podemos reconocer que, tradicionalmente el rol atribuido al docente y al personal de maestranza ha sido calificado con diferencias de status prestigio y valor. Esta situación puede conducir al pensamiento de: “lo que yo diga qué valor puede tener” “a quien le puede interesar”. Puesto que, la relación con la circulación del conocimiento y la información válida en la institución escolar históricamente ha sido asignada a los docentes, directivos, y supervisores y a cuanto más rango jerárquico, mayor calificación y validez tiene dicha información o conocimiento. Es frecuente escuchar frases tales como lo dijo “el supervisor, viene del ministerio; lo dijo la directora”. Creemos que estos supuestos pueden haber dificultado en algunos de los talleres implementados la presencia del personal de maestranza.

Convergencias, divergencias y encuentro de múltiples lenguajes

Para esta institución guiada por el carisma de su fundador San Juan Bosco, su principal eje de trabajo es el sistema preventivo el que se origina con un fuerte

compromiso de reparación del tejido social. De manera convergente desde una perspectiva biocéntrica, la propuesta se centra en el aprendizaje de la reafectividad para recuperar la convivencia. Es en este sentido que el proyecto encontró estrecha articulación con el ideario institucional salesiano y la perspectiva biocéntrica de nuestro equipo de investigación.

Asimismo en el transcurso del trabajo surgieron diferencias en el lenguaje, en la manera de nombrar y narrar los problemas y situaciones a solucionar. Sin embargo fue posible y mutua la escucha de la multiplicidad de lenguajes, que permitieran integrar las visiones científicas y las religiosas. Esto permitió la apertura de espacios posibilitadores del diálogo y encuentro altamente significativos que ameritan un análisis más profundo y exceden la posibilidad de tratamiento en este escrito.

Desde una perspectiva compleja entendemos que formamos parte de un todo (comunidad auto-eco-organizada) que a su vez es plural y diversa. Una acción coherente con este pensamiento, nos condujo a alejarnos de las fragmentaciones que producen las sorderas ideológicas. Fue el trabajo conjunto enmarcado en la confianza y alejado de la “lucha por las ideas” que permitió un flujo conversacional posibilitador de nuevos campos de significados.

Violencia ¿social? ¿escolar?

En la escuela se viene observando, analizando y reflexionando, con docentes, niños y padres, situaciones de violencia que pugnan entre la “culpa escolar” o la “culpa social”.

Los docentes manifiestan una preocupación frente a las situaciones cotidianas de violencia entre los chicos, que se exteriorizan en los recreos o en las aulas. Según describen los docentes y profesores de gimnasia y tecnología, los niños cada vez menos, recurren al diálogo para solucionar sus diferencias, haciéndose habitual la reacción agresiva verbal y a veces física como medio para la solución de conflictos.

En el discurso de la institución educativa aparece una tendencia a considerar a la violencia como un producto social que “entra” a la institución educativa. “Se trae de la casa” *“Las familias tienen muchos problemas”*, *“La violencia social produce violencia escolar”*. Advertimos la fuerza de una postura que considera que la violencia es producida por la sociedad y entra a la escuela. El “adentro y el afuera” del contexto organizativo fueron aspectos ampliamente tratados. En este contexto, trabajamos para ampliar la percepción de los problemas desde una perspectiva compleja y sistémica que permitiera considerar a los sistemas como configuraciones abiertas, con fronteras difusas, donde los procesos humanos no entienden de puertas y cerrojos. Como así también, a través de dinámicas reflexivo-vivenciales se buscó registrar corporalmente que, lo que “te pasa” (alumnos, docente, directivos, comunidad religiosa, autoridades ministeriales, padres) NOS pasa entramadamente.

Asimismo, a lo largo del proceso de facilitación, fueron emergiendo diversas situaciones en el marco de las conversaciones con el equipo directivo, con docentes y autoridades ministeriales, en las que se hizo explícita la violencia naturalizada a través del lenguaje, donde en este caso sí se visibilizaban desacuerdos ideológicos, en los que no era posible el fluir de significados para hallar un punto en común. En relación a este aspecto, tratado anteriormente, la dinámica interna de los sistemas muestra la contradicción de los procesos, donde los opuestos aparecen, interactúan, se tensionan y en algunos casos entran en campos dialógicos. Esta última es nuestra tarea de facilitación y de eso se trata el aprendizaje.

Conclusiones

Desde la perspectiva teórica en la cual nos posicionamos, es importante destacar que los problemas de violencia referidos en este caso, no tuvieron que ver con problemas particulares de ésta institución, como tampoco se abordaron sucesos de violencia física. La selección de este caso radicó en el interés de la directora de trabajar el re-aprendizaje de la afectividad. Es en este sentido

que se abordó la violencia como negación del otro en la trama afectiva en la que estamos inmersos.

Desde la perspectiva biocéntrica en la cual centramos nuestro enfoque, no escuchar, excluir, criticar, descalificar constituye violencia naturalizada, mucho más peligrosa que la violencia física que se hace evidente y denuncia. Se trata de la violencia simbólica imbricada en el seno de nuestra sociedad y, en este sentido es que reconocemos la imprescindible tarea educativa de prevenir esta grave problemática a través del re-aprendizaje de la afectividad, con el consecuente restablecimiento de vínculos saludables. La naturalización de la violencia que aparece en las conversaciones, encuentra su principal vehículo en un lenguaje (Maturana, 2007) que niega al otro en su legítima existencia sostenida por una manera singular de ser, pensar y actuar. La xenofobia a la diferencia produce violencia.

Las características de este tipo de violencia, naturalizada, profunda, inconsciente y automatizada, impide su reconocimiento inmediato y se convierte en un fuerte obstáculo para el encuentro, el reconocimiento del otro, el diálogo y el cambio.

La autoridad ligada al poder como control y sometimiento más que a la creación, autoría, reconocimiento y respeto por el otro, produce temor hacia el ejercicio de ésta, desfortaleciendo los vínculos, la firmeza y las fronteras necesarias de respeto entre el yo y los otros.

Es en este sentido que entendemos al límite como un modo de *saber-estar* con el otro. Este límite pone en claro la diferencia Yo-Tú, ofrece cuidado; protección; contención; identidad; y continente afectivo.

Consideramos que, la represión de la agresión genera violencia y cuando esta última pretende ser reducida y abordada mediante la represión, reproduce retroactivamente mayor violencia. Nos encontramos ante un bucle recursivo sistémico retroactivo, que hace subir la escalada de acciones violentas al contrario de disminuirla. Asimismo la represión no puede ser reducida a una relación entre víctima y victimario. La represión se sostiene no solo porque hay alguien que somete sino porque también hay alguien obedece. Este tipo de relación fragmentaria, sostenido por la ingenua visión que define a “buenos” y

“malos”, constituye un daño en la trama vincular que, basada en el sometimiento, obediencia, sumisión y castigo, produce descalificación, miedo, des- borde y más violencia entre quienes participan.

La lucha ideológica, que frecuentemente se erige en contextos sociopolíticos de liberación y democratización se enraíza en este tipo de relación que busca el control a través de la represión. Y es en el entramado conversacional violento que se evidencia la obturación de toda posibilidad de diálogo.

Necesitamos transformar el abordaje de la violencia que escinde la relación en un pensamiento dual que define víctimas y victimarios.

Nuestras sociedades responden a la violencia con represión y control, solución que reproduce más de lo mismo a lo que se busca transformar. Este abordaje fragmentado y asistémico responde de manera idéntica a la conducta que le dio origen. Es en este sentido que no se comprende a la conducta violenta como una interrogación e interpelación al sistema.

Quizás, la violencia puede ser entendida como parte del juego de devenir evolutivo de los sistemas. Para Morin, (2002) la violencia aparece como un desvío que marca una tendencia y se naturaliza. Nos preguntamos en qué medida esta tendencia social violenta constituye los gérmenes, aún microscópicos de otro orden social ligado a la preservación de la vida, a la recuperación de la solidaridad intraespecie de los seres vivos. Orden que remite al origen filogenético de la evolución humana.

La violencia hoy se considera un problema nodal y su herencia se manifiesta en las relaciones interpersonales, en los sistemas de dominación social, así como en los espacios e instituciones en que interactuamos, entre ellos la escuela y la familia. (López López; 2012)

Se trata de reconstruir nuestro lazo con el semejante, noción que fue destruida (Bleichmar, 2008) en el transcurso de nuestra historia político social en América Latina.

El problema de la violencia, no tiene una circunspección institucional particular, emerge de manera compleja y sistémica a modo de vórtice en un cauce de los procesos sociales, que están mostrando otro rumbo.

Ahora bien, la escuela, caso seleccionado en nuestro trabajo, como productora de subjetividad, constituye una obra colectiva (Furlan y Saucedo Ramos, 2012) a ser revisada en cuanto al restablecimiento de los lazos que construyen la relación con el otro.

Por lo cual, consideramos que el principal desafío educativo no es de tipo cognitivo-instruccional para insertarnos en un sistema socioproductivo, sino de tipo cognitivo-vital (Maturana, Varela, 1984) para recuperar nuestro acoplamiento estructural entre sistema y entorno, en definitiva para conservar la vida.

Bibliografía

- Argyris, C. (1999) Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización. Buenos Aires, Granica.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Bardisa Ruiz, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*.15. España. pp-46-58
- Blase, J; Blase, J. (1999) The micropolitical orientation off facilitative school principal sand its effects on teachers'sense of empowerment. *Journal of Educational Administration* Nro. 35, 2. 130-141.
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia Social-Violencia Escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bohm, D. (1997) *Sobre el diálogo*. Barcelona. Kairos.
- Bourdieu, P. (1999) *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Cavalcante, R; Wagner, C; Diógenes, F; Arraes,C.; Regina, C. (2004) Educación biocéntrica. Un movimiento de construcción dialógica. Fortaleza, Ediciones CDHa Series of AI Workbooks for Leaders of Change". Lakeshore Publishers, Bedford Heights, OH.
- Chagas Dorrey; R. (2012) La teoría de la agresividad en Donald W. Winnicott. En *Suplemento Perfiles Educativos. Tercera Época. Volumen XXXIV/Nro.138*. 29-37.
- Damasio, A. (1994) *El error de Descartes*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Furlan, A. y Saucedo Ramos, C. (2012) Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. En *Suplemento Perfiles Educativos. Tercera Época. Volumen XXXIV/Nro.138*. 58-67.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- López López, G. (2012) Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. En *Suplemento Perfiles Educativos. Tercera Época. Volumen XXXIV/Nro.138*. 19-28.
- López Yáñez, J. (2005) *Hacia una ecología de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.
- Laplanche, J; Pontalis, J.B. (1971) *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona:Labor
- Maturana, H. y Varela, F. (1984) *El árbol de conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Lumen.

- Maturana, H. (2007) *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Saez Ediciones.
- Maturana, H. (2010) *El Sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2002) "Epistemología de la complejidad". En D. Fried Schnitman (Coord.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E (2011) *¿Hacia dónde va el mundo?* Barcelona: Paidós
- Pain, S. (1989) Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Terrén, E. Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.36, p p.189-214, 2004.
- Toro, R. (2007) *Biodanza*. Chile: Cuarto Propio.
- Winnicott (1981) La agresión en relación con el desarrollo emocional. En *Escritos de Pediatría y Psiconalisis*. Barcelona: Laia. 281-299